

VIOLÊNCIA INTERPESSOAL E MAUS-TRATOS ENTRE PARES, EM CONTEXTO ESCOLAR

Maria José D. Martins

Escola Superior de Educação de Portalegre

INTRODUÇÃO

Actualmente são, com alguma frequência, noticiadas nos meios de comunicação social situações do tipo: pais e mães que maltratam crianças; parceiros íntimos que se maltratam; tráfico de crianças e de mulheres; pornografia e abuso sexual infantil; roubos e vandalismos de vária ordem; actos terroristas; xenofobia e racismo; intimidação nos locais de trabalho... Enfim, todas estas situações podem ser consideradas situações de violência da sociedade contemporânea, geralmente perpetradas por adultos (Sanmartín, 2004).

Considerando que o comportamento agressivo parece ter uma relativa estabilidade no tempo, tal como vários autores (e.g., Dodge, 2001; Farrington, 2002; Kokko & Pulkkinen, 2005; Olweus, 1999) têm constatado, quer através de estudos retrospectivos, quer de estudos prospectivos; e tendo alguns desses estudos evidenciado que, se nenhuma intervenção ocorrer, a estabilidade desse tipo de condutas, da infância à idade adulta, aparenta ser similar àquela que é encontrada para a variável inteligência, torna-se extremamente pertinente o estudo do comportamento agressivo em crianças e em adolescentes, em contexto escolar, uma vez que é nesse contexto que passam grande parte do seu tempo, além de que esse é um território privilegiado quando se pensa na prevenção primária da violência (Débardieux, 2007).

A Organização Mundial de Saúde (OMS), num relatório datado do ano 2002, declarou que, dada a magnitude da sua ocorrência e a extensão das suas consequências, a violência deve ser encarada como um problema grave de saúde pública e que, por isso, todos os países devem considerar a prevenção primária da violência uma prioridade. Nesse sentido, o referido relatório termina com nove recomendações, das quais se destaca a sexta recomendação: «A prevenção primária da violência deve ser integrada nas políticas educativas e sociais, assim como a promoção da igualdade de género» (ver OMS, 2002, p. 33).

Neste artigo far-se-á uma revisão de literatura sobre alguns dos modelos teóricos e estudos empíricos que contribuem para compreender, prevenir e explicar este tipo de problemas, ao mesmo tempo que se clarificam e diferenciam os conceitos relacionados com o fenómeno dos

maus-tratos entre pares e as estratégias pedagógicas a implementar nas escolas para lidar com este problema.

1. CONCEITOS RELACIONADOS COM OS MAUS-TRATOS ENTRE PARES

A Organização Mundial de Saúde (2002, p. 4) define a violência como «a utilização intencional do poder ou força física, na forma efectiva ou de ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade, da qual resulte ou possa resultar, com grande probabilidade, morte, dano físico, dano psicológico, perturbação do desenvolvimento ou privação».

Esta definição aproxima-se bastante do modo como muitos autores (e.g, Coie & Dodge, 1998) têm definido as condutas agressivas (todas aquelas que infringem dano físico e psicológico ao outro, de modo intencional) e abrange vários tipos de violência.

Assim, a OMS (2002, pp.4-5) propõe uma tipologia da violência que subdivide a definição geral em 3 grandes tipos, de acordo com a relação que se estabelece entre a vítima e o perpetrador:

- A violência auto-dirigida refere-se à violência na qual o perpetrador e a vítima são o mesmo indivíduo, inclui a auto-mutilação e o suicídio;
- A violência colectiva que remete para os conflitos armados, e é utilizada pelos membros de um grupo contra outro grupo ou comunidade, podendo ser motivada por razões sociais, políticas ou económicas.
- A violência interpessoal é a que ocorre entre indivíduos, nos contextos familiar e comunitário. A violência familiar ocorre, em geral, em casa, e inclui os maus-tratos às crianças, a violência entre parceiros íntimos e os maus-tratos a idosos. A violência comunitária ocorre entre indivíduos que podem ou não conhecer-se, mas que não têm laços familiares. Inclui a violência juvenil, assaltos por estranhos, crimes contra a propriedade, violência nos locais de trabalho, nas escolas e outras instituições (OMS, 2002, pp. 4 - 5).

Esta tipologia inclui ainda uma classificação em função da natureza da violência, que pode manifestar-se de forma: física, sexual, psicológica e na forma de privação ou negligência.

Segundo a OMS (2002, p. 5) a violência é um fenómeno complexo e multifacetado. A violência interpessoal, só por si, causa uma significativa proporção de mortes, deficiências e problemas de saúde física e mental, estando os seus múltiplos subtipos fortemente relacionados com a violência colectiva e auto-dirigida. Uma vez que os maus-tratos entre pares se podem considerar uma forma de violência interpessoal; e como um dos factos que parece ter contribuído

para o seu estudo foi a divulgação nos media das cartas deixadas por pré-adolescentes que se tinham suicidado, na sequência de vimitimação continuada por parte dos companheiros de escola (ver Olweus, 1995), fica desde logo evidenciada a relação entre esses diferentes tipos de violência.

Nas últimas três décadas, surgiram inúmeros estudos científicos, de carácter descritivo, explicativo, preventivo e interventivo, sobre um fenómeno que é habitualmente designado por *bullying* (ver Smith & Brain, 2000) pelos autores anglo-saxónicos e que tem sido traduzido pelos autores ibéricos (Almeida & Del Bairro, 2002; Almeida, 2006) por *maus-tratos entre pares*.

Estas investigações podem diferenciar-se, em certa medida, dos estudos mais clássicos, quer sobre a delinquência juvenil (Farrington, 2002; Fonseca, 2000; 2002), quer sobre a indisciplina na escola (Amado, 2000; Amado & Freire, 2002; Veiga, 1996; 2007a) tendo-se desenvolvido em paralelo e na sequência desse tipo de estudos.

Deste modo, as investigações sobre a indisciplina remetem mais para situações em que o desvio ao cumprimento de regras da sala aula e da escola comprometem a relação e o respeito pelos professores (Amado, 2000); os estudos sobre delinquência e conduta anti-social remetem, respectivamente, para situações nas quais as crianças e os jovens infringiram as leis estabelecidas ou cometeram graves delitos contra terceiros, que conduziram à intervenção do sistema jurídico e/ou médico; enquanto que os estudos sobre o *bullying* na escola incidem sobre determinadas formas de agressão entre pares em que, geralmente, os adultos são os últimos a tomar conhecimento. Estes fenómenos, apesar de distintos, parecem estar relacionados e estas categorias não são totalmente exclusivas (Amado, 2000; Martins, 2005b).

O termo *bullying*, ou *maus-tratos entre pares*, refere-se a uma subcategoria da conduta agressiva, mais especificamente remete para condutas agressivas que ocorrem entre companheiros, em que alguém mais forte ou em maior número, geralmente em grupo, abusa repetidas vezes de uma vítima indefesa. Este tipo de agressão diferencia-se das brigas e confrontos físicos ocasionais entre pares (Smith & Morita, 1999; Olweus, 1995).

Segundo vários autores (e.g., Smith & Morita, 1999; Olweus, 1995) existem vários tipos de *bullying*:

- Directo e físico – que inclui bater ou ameaçar fazê-lo, roubar ou estragar os objectos dos colegas; forçar comportamentos sexuais; obrigar os colegas a realizar tarefas servis contra a sua vontade;
- Directo e verbal – engloba insultar, pôr alcunhas desagradáveis; gozar ou fazer reparos racistas ou que salientam alguma deficiência ou defeito dos colegas;

- Indirecto ou relacional – que inclui excluir alguém do grupo de pares, espalhar boatos sobre os atributos dos colegas com vista a destruir a sua reputação, e de um modo geral manipular a vida social dos companheiros.

Mais recentemente, vários autores começaram a constatar e a estudar outro tipo de *bullying*, que habitualmente designam por *cyberbullying*, que consiste na utilização, por parte de um grupo de indivíduos, das novas tecnologias de informação e comunicação, como o telemóvel e os recursos da Internet, para enviar mensagens e criar *web sites* de carácter difamatório e hostil, de forma deliberada e intencional para magoar os outros (e.g, Li, 2007).

2. DADOS DA INVESTIGAÇÃO QUE CARACTERIZAM ESTE FENÓMENO.

A avaliação deste tipo de condutas pode fazer-se com vários tipos de instrumentos (Pellegrini & Bartini, 2000):

- Instrumentos de natureza qualitativa, como entrevistas semi-estruturadas; observação naturalista e questionários de resposta aberta ou construída (e.g, Almeida e del Bairro, 2002; Almeida, 2005; Amado & Freire, 2002; Martins, 2003; 2005c).
- Instrumentos de natureza quantitativa, como os questionários de comportamentos referidos pelo próprio (*self-report*); os questionários de nomeações de pares (que incluem os questionários sociométricos e os questionários de atributos psicossociais); e ainda os questionários preenchidos pelos professores ou pelos pais (Martins, 2006; Veiga, 1996; 2007b).

A maioria dos estudos sobre este tema aponta no sentido de acentuadas diferenças com o género e o nível de escolaridade (e.g., Pereira, Mendonça, Neto, Valente & Smith, 2004; Whitney & Smith, 1993).

No que se refere ao género, a maioria dos estudos parece indicar um maior envolvimento do género masculino, no fenómeno do *bullying*, quer no papel de agressor, como no de vítima, mas com particular incidência no primeiro. As diferenças entre géneros são particularmente acentuadas no que se refere aos maus-tratos de tipo físico (e.g., Martins, 2003; 2005a; Olweus, 1999). Muitos autores explicam estes resultados em função da associação que se estabelece entre a agressão e os estereótipos de dominação e manifestação de força física associados à masculinidade (e.g, Diaz-Aguado et al., 1996), e é por essa razão que a OMS (2002, 2005) associa a prevenção primária da violência à promoção da igualdade de género.

Alguns autores (e.g., Crick, 1997; Schafer, Werner, Crick, 2002) têm vindo a sugerir que a agressão se manifesta de forma diferenciada consoante o género, pois obtiveram alguma evidência no sentido de que as raparigas se envolveriam mais em situações de *bullying* de tipo indirecto ou relacional, quer no papel de vítimas, quer no papel de agressoras, contrariamente ao

sexo masculino que seria mais propenso ao *bullying* físico e directo. Contudo, no que se refere aos dados sobre o *bullying* relacional, as diferenças de género, são mais controversas e não tão conclusivas como as relativas ao *bullying* físico (ver Merrell, Buchanan & Tran, 2006).

No que respeita ao nível de escolaridade, a investigação empírica evidencia que os alunos mais novos (frequentando o 1º e o 2º ciclos de escolaridade) se envolvem mais em situações de *bullying*, sobretudo de *bullying* físico, do que os alunos mais velhos (frequentando o 3º ciclo e o secundário), estes últimos quando se envolvem nesse tipo de condutas recorrem mais ao *bullying* indirecto e relacional. Além disso, o número de agressores aparenta uma muito maior estabilidade através dos diferentes níveis de escolaridade básica, comparativamente às vítimas que apresentam um acentuado decréscimo com o nível de escolaridade (Olweus, 1995, 1997; 1999). Alguns autores explicam o decréscimo das vítimas, com o nível de escolaridade, com base no aumento da competência social dos alunos, associada à diminuição da sua vulnerabilidade aos maus-tratos, uma vez que passam a ficar em maior número à medida que avançam nos níveis de escolaridade (Smith, Madsen & Moody, 1999).

Quanto à prevalência do tipo de condutas de *bullying* encontrada nos diferentes estudos, constata-se geralmente uma maior frequência do *bullying* verbal, seguida do *bullying* relacional, surgindo em último lugar do *bullying* físico (Whitney & Smith, 1993). Em estudos com adolescentes é também frequente inverterem-se as frequências do *bullying* verbal e relacional (ver Diaz-Aguado et al., 2004).

Os recreios e os espaços que circundam as escolas são, em geral, os locais onde é mais frequente ocorrerem este tipo de situações (Pereira, 2002). No caso, dos adolescentes, quando se comparam as frequências de agressão e vitimação ocorridas em contexto escolar com as que ocorrem nos contextos dos tempos livres, estas últimas são, geralmente, mais elevadas (Diaz-Aguado et al., 2004).

Embora a quase totalidade dos estudos sobre delinquência juvenil (e.g., Farrington, 2002) encontrem uma forte associação entre as condutas agressivas, as situações de pobreza extrema e os baixos rendimentos económicos, em muitos estudos sobre maus-tratos entre pares esta associação não se verifica (e.g., Olweus, 1999; Martins, 2005a; Pereira, 2002).

O fenómeno dos maus-tratos entre pares parece ter um carácter transnacional e transcultural na medida em que surge em menor ou maior grau em quase todas as escolas avaliadas (Smith & Brain, 2000). Segundo dados de estudos internacionais, que efectuaram comparações entre vários países europeus (e.g., Craig & Harey, 2004), as percentagens de *bullying* nas escolas portuguesas situam-se geralmente acima da média do conjunto dos países avaliados, em particular no que se refere às idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos. Além disso, vários estudos conduzidos em Portugal sugerem que o fenómeno surge com características similares às encontradas nos restantes países (Almeida, 1999; Martins, 2005a; Pereira, 2002).

A maioria da investigação sobre a conduta agressiva e sobre os maus-tratos entre pares sugere que este tipo de fenómeno parece ter um carácter grupal, em que é possível identificar

vítimas, agressores, vítimas/agressoras (também designadas por vítimas provocadoras) e observadores, cujo papel pode variar do apoio aos agressores, até à ajuda à vítima, passando pela indiferença e menos frequentemente pela ignorância das ocorrências (e.g., Craig & Pepler, 2000; Salmivalli et al., 1996; 1998).

Alguns autores (e.g., Salmivalli e colaboradores, 1996; 1998) identificaram os seguintes papéis de participação no *bullying*:

- Vítima passiva, neste papel encontram-se geralmente crianças ou adolescentes que se encontram socialmente isolados, sem amigos, e que exibem baixa auto-estima, problemas de saúde física (sintomas psicossomáticos) e de saúde mental (sintomas depressivos, ansiedade, insegurança), medo dos agressores, vulnerabilidade, parecendo incapazes de se defender perante a intimidação. Por vezes pertencem a famílias sobreprotectoras;

- Agressor ou *bully*, neste papel é mais frequente encontrar alunos do sexo masculino; o agressor típico é aquele que inicia o *bullying* e geralmente tem um papel de liderança num pequeno grupo de amigos, embora seja rejeitado pela maioria dos companheiros de classe (estatuto sociométrico controverso), gosta de dominar os outros, tem dificuldade em cumprir normas e em relacionar-se com os adultos. Este tipo de agressores tem geralmente uma boa auto-estima, ou pelo menos uma auto-estima igual à dos não envolvidos, a sua auto-estima e percepção de competência social parecem ser construídas com base no domínio sobre outros e no protagonismo social que as condutas agressivas lhes proporcionam;

- Vítima/agressora, ou vítima provocadora, este papel remete para alunos que são simultaneamente vítimas e agressores, mas a sua agressividade é de tipo reactivo; são irritantes e muito impulsivos, reagindo com agressão a qualquer tipo de provocação ou situação ambígua, são os mais impopulares e os mais rejeitados (mais que as vítimas passivas e dos que os diferentes tipos de agressores); alguns têm diagnóstico de hiperactividade, distúrbio de conduta ou outros distúrbios do foro psiquiátrico (segundo a classificação DSM-IV), e, com alguma frequência, foram vítimas de maus-tratos na família (Coie, 2004);

- Auxiliares das vítimas, são os alunos que habitualmente defendem as vítimas e vão em seu auxílio, chamando um adulto, confortando a vítima ou conversando com os agressores no sentido de os dissuadir de intimidar; neste papel é mais frequente encontrar alunos do sexo feminino, em geral, são alunos bastante populares e com muitos amigos, que exibem manifestamente uma conduta pró-social;

- Assistentes e reforçadores dos agressores, são os que apoiam e seguem passivamente os agressores líderes e os que riem e proporcionam audiência ao agressor, têm

características similares às dos agressores mas menos atenuadas e, alguns deles, quando afastados do grupo de agressores diminuem o envolvimento nesse tipo de condutas;

- Não envolvidos, são todos aqueles que não se dão conta do que se passa, ou que sabem mas não se querem envolver; este grupo inclui, geralmente uma percentagem de alunos superior à de todos os outros grupos.

Assim, a maioria da investigação sugere que parece existir uma relação bastante consistente entre determinados padrões de comportamento social e o estatuto sociométrico de crianças e adolescentes no seu grupo turma (ver Coie, 2004; Crick & Dodge, 1994; Salmivalli et al, 1996, 1998; Warden & Mackinnon, 2003), no sentido indicado no quadro1.

Quadro 1: Relações entre a participação no *bullying* e o estatuto sociométrico

| Papel no <i>bullying</i> | Estatuto sociométrico |
|---|--|
| Auxiliador da vítima | Popular (muitas preferências e nenhuma rejeições) |
| Não envolvido e/ou observador imparcial | Médio (mais preferências que rejeições) |
| Vítima/agressora | Rejeitado (muitas rejeições e nenhuma preferência) |
| Agressor | Controverso (duas ou três preferências e muitas rejeições) |
| Vítima passiva | Rejeitado ou isolado |

Alguns autores (e.g., Egan & Perry, 1998) têm tentado esclarecer os mecanismos e factores de risco que predispõem à vitimação, tentando perceber se esta condição é uma causa ou uma consequência do isolamento social, da insegurança, vulnerabilidade e restantes características atrás explicitadas exibidas por algumas crianças, e concluíram que o sentido causal destas relações não é claro. No entanto, a evidência empírica sugere que um círculo vicioso se pode instalar, na medida em que uma baixa auto-estima, problemas de saúde e insegurança parecem resultar da vitimação continuada e, uma vez presentes, parecem predispor à vitimação e são, quase sempre, seriamente agravadas por essa condição.

Um estudo de Morita (2002) efectuado em escolas Japonesas ilustra bem o papel que o grupo de pares pode ter na manutenção da condição de vítima. O autor demonstrou que embora os maus-tratos entre pares ocorram em menor percentagem no Japão, comparativamente aos países Europeus, quando ocorrem conduzem a um número maior de vítimas de longa duração. Segundo o referido autor, isto acontece porque, no Japão, os circunstantes (os que apoiam os agressores ou intimidadores) aumentam com a idade, ao invés do que se verifica nos países europeus. O autor considera então que a duração, a frequência e a intensificação da intimidação,

não dependem apenas da relação que se estabelece entre a vítima e o intimidador, mas também do tipo de reacção dos companheiros que fazem parte do grupo onde esse tipo de condutas ocorrem (Morita, 2002, p.123)

A escalada de intimidação ocorreria então quando não há mediadores capazes de intervir e quando, ao redor das vítimas e dos intimidadores, existe um público que aplaude e aprecia o espectáculo, bem como um número razoável de observadores que tentam não se envolver. Quer isto significar, que a ausência de uma reacção negativa por parte dos observadores cria um ambiente propício aos maus-tratos, porque pressupõe um apoio passivo ou activo dos circunstantes. Os japoneses usam mesmo a expressão «circunstantes são intimidadores» para caracterizar a cumplicidade passiva e por vezes activa daqueles que testemunham os maus-tratos e nada fazem para o impedir (Morita, 2002, p. 123).

Deste modo, se equacionarmos estes dados em termos de factores de risco e de protecção, podemos afirmar que não ter amigos constitui um factor de risco de vitimação, enquanto que ter amigos constitui um factor de protecção, na medida em que os amigos podem proteger a vítima; proporcionar-lhe conselhos sobre como se defender ou desencorajar possíveis agressores (ver Hodges, Malone & Perry, 1997).

Em suma, a evidencia empírica permite-nos sugerir que a condição de vítima se explicaria melhor com base na análise das circunstancias, entendidas em termos do que poderíamos designar por dinâmicas relacionais dos grupos restritos ou dos grupos-turma, do que com base nas características de personalidade individuais das crianças e dos adolescentes, ou seja, a vitimação talvez não seja tanto uma questão de perfil mas sim de circunstâncias sociais.

Os agressores, contrariamente às vítimas, geralmente, dispõem de um grupo restrito de amigos que apoia as suas actividades, embora sejam rejeitados por grande parte dos companheiros da turma. Assim, no que respeita à agressão, constitui um factor de risco de incorrer em condutas agressivas ter amigos desviantes, sobretudo na adolescência (ver Cairns, Cairns, Neckerkjman, Gest & Gariépy, 1988; Coie, 2004; Xie Swift, Cairns, & Cairns, 2002). Uma investigação de Vitaro, Trembley, Kerr, Pagani e Bukowski (1997) constatou que os pré-adolescentes moderadamente agressivos eram os mais influenciáveis pelos pares, comparativamente aos altamente agressivos e aos não agressivos. Em relação a estes últimos as características individuais e familiares pareciam desempenhar um papel mais importante na explicação do envolvimento, ou não, nas condutas agressivas. De qualquer modo, podemos afirmar que um grupo de amigos saudável, que condena a violência e que se envolve em actividades construtivas, constitui um factor de protecção.

As crianças agressoras, vítimas e vítimas/agressoras, na maioria das situações, acabam por vir a ter problemas ao nível das aprendizagens académicas e do rendimento escolar. Isto pode acontecer porque sofrer de vitimação de forma continuada pode conduzir ao absentismo escolar. Por outro lado, o envolvimento em condutas agressivas de forma continuada está associado a uma maior probabilidade de dificuldades nas relações com os professores, suspensão, reprovação e abandono escolar, constituindo, por isso, um factor de risco de incorrer em condutas

delinquentes e em criminalidade mais séria na vida adulta. As vítimas/agressoras parecem ser o grupo que se encontra numa situação de maior risco psicossocial. Em suma, muitas destas crianças virão a apresentar dificuldades de aprendizagem na escola, e muitas destas dificuldades estão associadas ou têm origem nos problemas relacionais e de comportamento.

3. ALGUNS MODELOS TEÓRICOS ACERCA DESTE FENÓMENO.

Dado que a violência é um fenómeno complexo, cujas causas se baseiam na interacção de muitos factores (biológicos, psico-sociais, culturais, económicos e políticos), a OMS (2002, pp. 9-10), bem como a maioria dos especialistas nesta matéria, propõem que se utilize um modelo ecológico (ver figura 1) para tentar compreender a natureza multifacetada da violência.

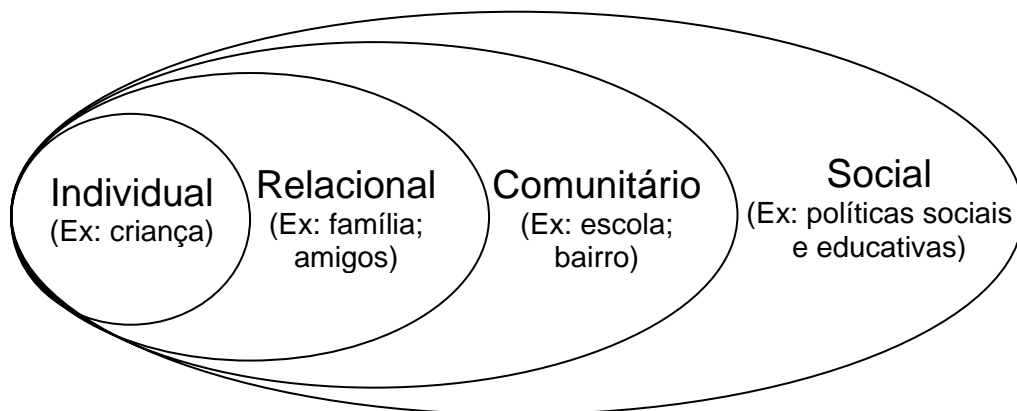


Figura 1 - O modelo ecológico para compreender a violência (adaptado de OMS, 2002, p. 9).

O modelo ecológico propõe que se examinem os factores de risco e de protecção que influenciam o comportamento, ou o risco de se praticar ou de ser vítima de violência, em 4 níveis distintos (OMS, 2002, p. 9):

- O primeiro nível identifica factores de história pessoal que influenciam a probabilidade do indivíduo se tornar uma vítima ou um perpetrador de violência. Exemplos destes factores incluem as características demográficas (idade, género, nível educacional e salarial); desordens de personalidade; abuso de substâncias; e uma história prévia de comportamento agressivo e de experiência de abuso;

- O segundo nível centra-se nas relações íntimas ou próximas, tais como as que são estabelecidas com a família, amigos, pares e parceiros íntimos, e explora como essas relações aumentam o risco de vir a ser uma vítima ou um perpetrador de violência. Assim, como já referimos anteriormente, na adolescência, ter amigos que se envolvem e encorajam a violência pode aumentar o risco de incorrer em condutas violentas na vida adulta (Cairns et. al. 1988; Vitaro et al., 1997; Coie, 2004). A evidência científica sugere também que os diferentes tipos de violência interpessoal estão relacionados entre si e podem conduzir uns aos outros. Deste modo, ter estado exposto à violência conjugal, na infância, parece aumentar o risco de se envolver em condutas agressivas na escola; enquanto que ter sido vítima de maus-tratos na família aumenta o risco de se vir a converter numa vítima-agressora na escola (e.g., Baldry, 2003; Schwartz, Dodge., Petti & Bates, 1997);

- O terceiro nível explora os contextos comunitários nos quais as relações sociais ocorrem, tais como a escola, os locais de trabalho, o tipo de bairro onde se reside, os contextos de convívio informal, e procura identificar as características destes contextos que aumentam o risco de violência;

- O quarto nível procura identificar os factores sociais mais globais que ajudam a criar um clima no qual a violência é encorajada ou inibida. Aqui se incluem aspectos como a disponibilidade das armas; as normas culturais e sociais; e as políticas económicas, educacionais e sociais que podem contribuir para manter a desigualdade económica e social entre os grupos sociais.

Os anéis sobrepostos no modelo ilustram como os factores em cada nível são fortalecidos ou modificados por factores dos outros níveis. O modelo ecológico sugere que em ordem a prevenir a violência é necessário agir nos diferentes níveis ao mesmo tempo (OMS; 2002, p. 10; Orpinas & Horne, 2006).

Em 2005, a OMS, num documento denominado «Aliança na prevenção da violência. Construindo um compromisso global para a prevenção da violência» propõe que a tipologia de violência proposta no relatório de 2002; a abordagem de saúde pública; e o modelo ecológico orientem a compreensão, a investigação e acção no âmbito da prevenção da violência (OMS, 2005, p. 15).

A OMS (2005, p.11) salienta também que «vários estudos em diferentes contextos mostram que a violência ocorre em padrões previsíveis e que é mediada por factores de risco e de protecção. Isso significa que tal como as doenças infecciosas e outros problemas de saúde pública, essas características permitem que se previna a violência através de intervenções que alterem os comportamentos dos indivíduos, as dinâmicas dos pequenos grupos, as comunidades e os ambientes físicos e sociais mais alargados».

O número de mortes estimado para todas as formas de violência aproxima-se do valor estimado de mortes para as várias doenças infecciosas, nomeadamente para a tuberculose e a

malária (OMS, 2005), pelo que vários autores salientam a importância de se encarar a violência como um problema de saúde pública (e.g., Dodge, 2001) e, ainda, que seja equacionado em termos do modelo dos factores de risco e protecção (ver Jessor, 1992) que prevê que o risco aumenta quando se acumulam vários factores de risco e que diminui quando alguns factores de protecção permitem contrabalançar os factores de risco.

Para além deste modelo, de carácter mais abrangente, outros modelos de natureza mais específica e mais centrados nos processos cognitivos e psicossociais têm vindo a ser desenvolvidos para explicar este tipo de condutas, sem que por isso entrem em contradição com esta abordagem. É o caso do modelo de Dodge (1991) posteriormente reformulado por Crick e Dodge (1994), que parece ser um dos modelos que melhor permite compreender o caso particular dos maus-tratos entre crianças e adolescentes.

4. MODELO DO PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO.

O modelo de Crick e Dodge (1994) é habitualmente designado por *modelo do processamento da informação social* e pretende explicar como diferentes estilos de processamento da informação social parecem estar associados ao ajustamento ou desajustamento social de crianças e adolescentes. Os autores definem o comportamento socialmente desajustado em função do grau de agressividade, rejeição e isolamento social das crianças, enquanto que o ajustamento social é definido, quer por referência à ausência de comportamentos desajustados, quer pela capacidade que as crianças revelam para entrar e manter-se num grupo de pares, fazer amigos e exibir conduta pró-social (Crick e Dodge 1994, p. 82).

A figura 2 apresenta uma síntese do modelo de processamento da informação social, tal como conceptualizado pelos autores.

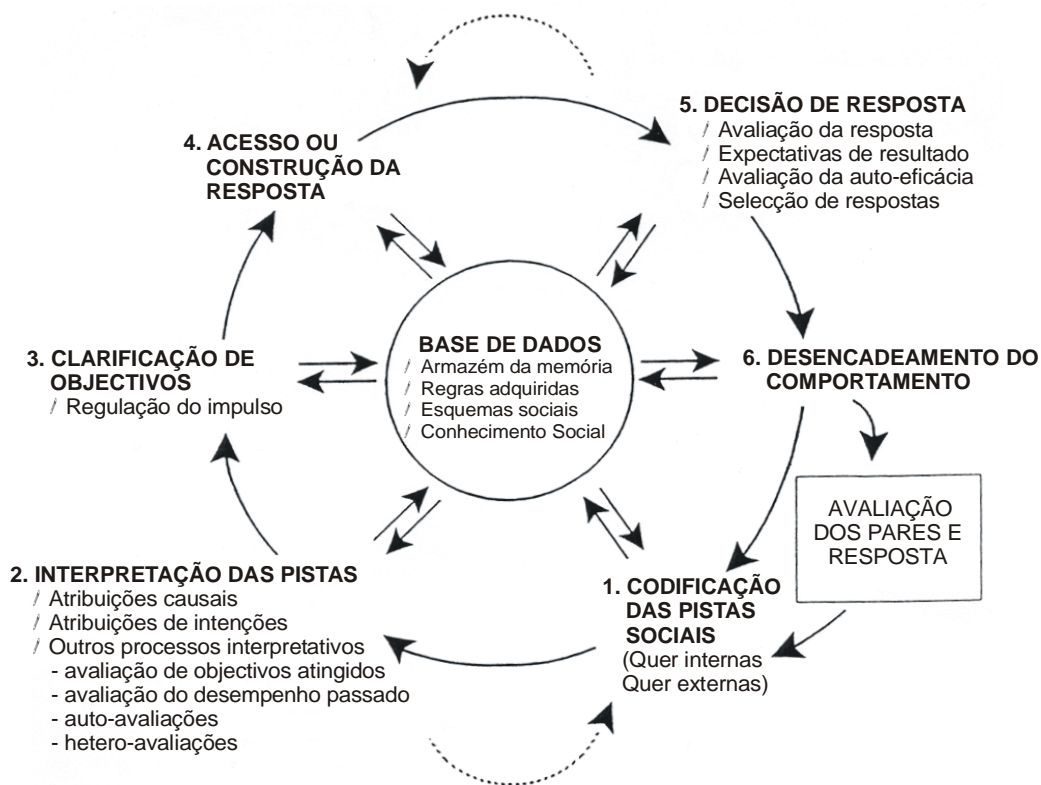


Figura 2 - Modelo do processamento da informação social sobre o ajustamento social da criança (extraído de Crick & Dodge, 1994, p. 76).

Segundo Crick e Dodge (1994, p.76), quando as crianças se encontram perante determinadas pistas situacionais sociais, envolvem-se em 6 etapas de processamento da informação social, antes de exibirem os comportamentos socialmente competentes e adaptados à situação, a saber:

- Primeira etapa - Codificação das pistas situacionais (quer internas, quer externas);
- Segunda etapa - Representação e interpretação dessas pistas (o que inclui atribuição de causas e intenções ao comportamento do outro);
- Terceira etapa - Clarificação de objectivos e procura de respostas possíveis para a situação;

- Quarta etapa - Acesso ou construção de uma ou várias respostas adequadas à situação;
- Quinta etapa - Tomada de decisão relativamente a uma resposta (inclui avaliação da resposta, expectativas de resultados e selecção da resposta); e
- Sexta etapa- Desencadear do comportamento escolhido.

Em cada uma destas etapas, sobretudo na quarta etapa, os indivíduos podem aceder e recorrer aos dados armazenados na memória sobre factos, regras, esquemas, estruturas sociocognitivas e conhecimentos do mundo social e estes, por sua vez, influenciam o tipo de processamento que se efectua nas várias etapas (Crick & Dodge, 1994).

Os referidos autores sugerem que as crianças socialmente desajustadas apresentam défices ou viés, na forma de processar a informação social em várias etapas desse processo, e que esses estilos particulares de processamento se diferenciam claramente do processamento da informação social, por parte das crianças socialmente ajustadas. Embora o papel das cognições esteja claramente enfatizado no modelo, os autores propõem que as emoções sejam levadas em consideração em cada etapa do processamento da informação social. Por exemplo, na segunda etapa as emoções de ansiedade ou raiva podem influenciar a interpretação de uma situação de interacção como de hostilidade, conduzindo o indivíduo ao acto agressivo (Crick & Dodge, 1994).

Os estudos empíricos de Crick & Dodge (1994, 1996) permitiram ainda diferenciar vários tipos de agressores e relacionar esses tipos com diferentes estilos de processamento da informação social nas suas várias etapas. Assim, foi identificado um grupo de agressores reactivos que parecia atribuir intenções hostis aos pares nas interacções sociais; exibindo um viés no padrão de processamento da informação social, correspondente às primeiras etapas desse processo (codificação e interpretação de pistas sociais). Este tipo de agressores caracterizava-se por reagir com raiva e emoções exacerbadas aos comportamentos dos outros; e neles a agressão parecia desempenhar um papel retaliatório e compensatório. Os autores denominaram de viés atribucional de hostilidade ao tipo de atribuições que estas crianças faziam, nas primeiras etapas do processamento da informação social, perante situações de interacção social de natureza ambígua (por exemplo, ao sair da sala de aula a criança é empurrada sem querer, por um colega que sai à pressa, imediatamente atribui uma intenção hostil a esse comportamento, reagindo em conformidade, isto é, retaliando com agressão).

Um outro grupo de agressores foi identificado como o grupo dos agressores pró-activos, que se caracteriza por não se diferenciar do grupo dos não agressivos nas primeiras etapas do processamento da informação social. Contudo, na terceira etapa desse processo, os agressores pró-activos escolhem objectivos de carácter mais instrumental (isto é, procuram obter domínio sobre os outros ou obter os bens que lhes pertencem) comparativamente ao que a maioria dos indivíduos escolhe (i.e., geralmente objectivos de carácter mais relacional). Este grupo de agressores caracteriza-se ainda por, na quinta etapa, escolher respostas agressivas, para lidar com as situações e conflitos interpessoais, por acreditar que são essas as que melhor desempenha e as

que mais facilmente conduzirão aos objectivos desejados. Os autores verificaram, ainda, que este tipo de agressores experimentam sentimentos de felicidade e de bem-estar quando alcançam os seus objectivos e são pouco propensos a manifestar empatia nas relações com os outros (ver Crick & Dodge, 1994; 1996).

Neste sentido, vários autores têm constatado que as crianças e os adolescentes cujas crenças apoiam e legitimam a utilização da agressão, considerando-a uma estratégia adequada e eficaz para a resolução de conflitos e outras situações interpessoais, desencadeiam mais condutas agressivas efectivas, do que as crianças e adolescentes que rejeitam a violência como forma de resolver problemas e que procuram estratégias alternativas para resolver os conflitos interpessoais (e.g., Diaz-Aguado et al., 1996).

Uma investigação de Dodge, Lochman, Harnish, Bates e Pettit (1997) proporcionou dados adicionais que confirmam a pertinência de diferenciar crianças e adolescentes agressores reactivos de agressores pró-activos. Os dados sugeriam que, para além das diferenças no processamento das várias etapas da informação social já descritas, estes dois tipos de agressores pareciam apresentar histórias de desenvolvimento diferentes, tendo os agressores reactivos, mais provavelmente, sido expostos a violência e/ou abuso familiar e apresentando mais problemas do foro psiquiátrico (e.g., eram mais propensos a depressão, a distúrbios de hiperactividade e a défices de atenção), que os agressores pró-activos. Quanto a estes últimos, os dados indicavam que eram um tipo menos frequente, que parecia guiado pelas leis da aprendizagem social, na medida em que esse grupo parecia desencadear condutas agressivas em resultado de ter adquirido crenças que reforçavam a ideia de que a agressão conduziria a consequências positivas para si próprios. Os autores sugerem que se leve em consideração os dois tipos de agressão em futuras classificações nosológicas da agressão (ver Dodge et al., 1997).

O modelo de Crick e Dodge (1994) tem orientado múltiplas investigações e intervenções que continuam a confirmar a pertinência de se considerar os dois tipos de agressores (pró-activos e reactivos), bem como as diferentes funções da agressão pró-activa e reactiva e o valor do modelo do processamento da informação social para compreender as condutas sociais, quer de natureza desajustada, quer ajustada (e.g., Dodge, Lansford, Burks, Bates, Pettit, Fontaine & Price, 2003; Gifford-Smith & Rabiner, 2004; Poulin & Boivin, 2000; Raine, Dodge, Loeber, Gatzke-Kopp, Lynam, Reynolds, Stouthamer-Loeber & Liu, 2006; Roland, & Idsoe, 2001; Salmivalli & Helteenvuori, 2007).

Existe também alguma evidencia empírica sugerindo algumas associações entre os conceitos de *bully* e *bully/vítima*, sobretudo na pré-adolescência e adolescência e, respectivamente, os conceitos de agressor pró-activo e de agressor reactivo, para além das semelhanças na forma como estes diferentes tipos de agressores são descritos (ver Roland, & Idsoe; 2001; Salmivalli & Helteenvuori, 2007).

O estudo específico de Salmivalli e Helteenvuori (2007, pp.204-205), um estudo longitudinal com crianças dos 10 aos 13 anos, sugere que a agressão reactiva, mas não a pró-activa, está associada à vitimação e prediz o seu aumento; que a agressão pró-activa, não apenas

não está associada à vitimação, como prediz a sua diminuição, e que a agressão reactiva pode também conduzir ao aumento da agressão pró-activa. A diferenciação entre as diferentes formas de agressão (relacional, física e verbal) e as diferentes funções da agressão (pró-activa e reactiva) poderá também ser útil em futuras investigações para esclarecer estas associações.

Recentemente, alguns autores (e.g., Sutton, Smith e Swettenham, 1999, 2001) propuseram o modelo da *teoria da mente* como uma forma de compreender melhor o *bullying*, sobretudo de carácter relacional. Estes autores chamaram a atenção para o facto de alguns *bullies* apresentarem níveis sofisticados de competência social, entendida por estes autores como a capacidade de conduzir e manipular os outros, com vista a alcançar os seus objectivos, refutando assim a proposta de Crick e Dodge (1994, 1996) segundo a qual os agressores exibiriam défices nas competências sociocognitivas.

Crick e Dodge (1999), com base na forma como definem o comportamento socialmente ajustado, rejeitam a ideia de que os *bullies* possam ser socialmente competentes, até pelos problemas de ajustamento emocional e social que acabarão por vir a apresentar na vida adulta. Provavelmente a divergência entre estes dois grupos de autores baseia-se mais naquilo que se define por competência social do que propriamente na evidencia empírica (Martins, 2005c).

Assim, se entendermos que a competência social pressupõe a capacidade de estabelecer relações positivas com os outros, o modelo de Crick e Dodge (1994) apresenta mais solidez teórica, apoio empírico e capacidade preditiva, quer para explicar o *bullying*, as condutas agressivas (conceito mais abrangente que o *bullying*) e as condutas ajustadas, tais como por exemplo as condutas pró-sociais. Porém, não invalida a ideia de que muitos agressores têm uma boa capacidade de compreensão e de coordenação das perspectivas dos outros, utilizando essa competência em seu proveito próprio, e desrespeitando os direitos dos demais. Alguns autores (e.g., Rose, Swenson & Waller, 2004) apresentam mesmo evidencia empírica sugerindo que, no período da adolescência, os agressores relacionais, contrariamente aos agressores físicos, adquirem bastante popularidade no grupo de pares, em particular se são do género feminino.

Assim, é provável que as diferenças entre agressores e não agressores radiquem mais em aspectos do domínio afectivo-emocional do que apenas em capacidades de carácter meramente sociocognitivo (Almeida, 2006; Arsenio & Lemerise, 2001; Menesini, Sanchez, Fonzi, Ortega, Costabile, La Feudo, 2003).

A este respeito, o trabalho de Gibbs (1991) com adolescentes pode ser esclarecedor. Este autor explica como determinados mecanismos de natureza cognitiva interagem com mecanismos de ordem afectivo-emocional e, assim, determinam o desencadear e a manutenção de condutas agressivas em adolescentes. O referido autor sugere que associadas às condutas agressivas surgem geralmente distorções cognitivas de carácter primário (enviesamento egocêntrico, ou seja, contração nas necessidades do eu) e, sobretudo, distorções cognitivas de carácter secundário. Estas últimas consistem em mecanismos de exteriorização e deslocação da culpa (a vítima é culpabilizada pela situação em que se encontra) e por mecanismos de categorização que, em geral, desvalorizam e minimizam a humanidade e o valor do outro. O autor explica que este

tipo de distorções cognitivas parece ter um papel inibidor, quer dos processos de empatia pela vítima, quer dos processos envolvidos na capacidade de assumir a responsabilização pelos seus próprios actos (ver Gibbs, 1991; Gibbs, Potter & Goldstein, 1995).

Aliás outros autores (e.g. Eisenberg, 2000; Tangney, Stuewig & Mashek, 2007) consideram que existem emoções morais específicas que influenciam a ligação entre os elevados padrões morais (cognição moral) e o comportamento moral e pró-social e que essas emoções são a empatia e a culpa. Esta constatação é coerente com as sugestões de Gibbs (1991) relativas à forma como estas emoções são inibidas nos indivíduos que exibem condutas agressivas.

5. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS.

Na última década, várias escolas desenvolveram e implementaram programas de prevenção em vários países da União Europeia, da América, do Japão e da Austrália, nos quais colaboraram vários tipos de profissionais, nomeadamente, investigadores, professores, psicólogos, assistentes sociais, animadores, educadores sociais e outros profissionais (Smith, Pepler & Rigby, 2004).

Os estudos e modelos atrás revistos apontam no sentido de uma maior eficácia do modelo ecológico quando se pensa na prevenção primária da violência, em geral, e da agressão/vitimação entre pares, em particular. Assim, os programas, quer de prevenção primária, quer de intervenção (ou de prevenção secundária) deverão, sempre que possível, envolver a comunidade, a organização escolar, as turmas, as práticas pedagógicas, e sobretudo, deverão dirigir-se mais aos grupos que aos indivíduos, uma vez que vários são os indicadores a sugerir que o problema dos maus-tratos entre pares é um fenómeno grupal (Kupersmitd & Dodge, 2004).

O conhecimento das dinâmicas relacionais dos grupos restritos e em particular do grupo turma pode ajudar os professores a prevenir os maus-tratos e a intervir em situações nas quais o problema está emergente. Nesse sentido a criação de uma cultura de grupo e de escola que explicita normas positivas de relacionamento interpessoal, e que não seja cúmplice daquilo que alguns autores (e.g., Diaz-Aguado, 2004) denominam por conspiração do silêncio, pode ajudar a prevenir estes problemas e a intervir prontamente logo que emergem.

As escolas que têm regras explícitas e adequadas às idades dos alunos; que permitem que os alunos e os pais participem na elaboração dos regulamentos e no sistema de disciplina; que utilizam sanções reparadoras para as infracções cometidas, por oposição a sanções punitivas e expiatórias; que promovem um espírito de comunidade justa; e que estabelecem uma comunicação positiva entre a escola e a família, contribuem para prevenir a violência e educar para a cidadania (Blaya, 2005).

Deste modo, salientaremos, a título de exemplo, algumas estratégias de carácter curricular e extracurricular que se revelaram eficazes na prevenção da violência interpessoal e na promoção de uma convivência social positiva, nas escolas:

- A implementação de estratégias de aprendizagem cooperativa no âmbito das actividades curriculares promove a tolerância à diferença, desenvolve capacidades colaborativas nos alunos, além de promover as aprendizagens académicas (Díaz-Aguado, 2003; Díaz-Aguado et al., 1996; 2004; Smith et. al., 1994);
- A promoção de competências sociais e de comunicação, tais como a escuta activa, a assertividade, a auto-regulação das emoções (ex: gestão da raiva); a negociação, ajuda a habilitar os alunos a resolver os conflitos interpessoais de forma não violenta (e.g, Ortega, 2002; Veiga, 2007a);
- A discussão de dilemas morais reais e hipotéticos, através de debates e de representação de papéis, ajuda à descentração social, coordenação de perspectivas e hierarquização de valores (Díaz-Aguado, 2003; Díaz-Aguado, et al., 1996, 2004);
- A utilização de dilemas e conflitos vividos pelos personagens da literatura infantil-juvenil contemporânea parece ser uma estratégia promissora, na medida em que promover debates, representação de papéis e escrita criativa, estimula a tolerância à diferença, ao mesmo tempo que fomenta as atitudes favoráveis à leitura e à escrita (Martins & Alexandre, 2006).
- A possibilidade de participação em actividades extracurriculares, de carácter desportivo e cultural (teatro, música, dança, jogos), na escola revelou-se eficaz na prevenção da violência sobretudo em escolas localizadas em bairros que servem famílias com baixos rendimentos económicos (Gladden, 2002);
- A implementação da mediação e do aconselhamento de pares como estratégia de ajuda para fazer face à indisciplina e aos maus-tratos, faz com que as vítimas se sintam menos sós e promove a conduta pró-social naqueles que exercem o papel de conselheiros, embora esta estratégia implique a formação de alguns alunos para desempenharem essas funções (Cowie, 2000) e alguns autores a considerem de efeito duvidoso e controverso (e.g., Debarieux, 2007; Gladden, 2002).

Apesar da eficácia dos programas dirigidos à comunidade e aos grupos isso não significa que as vítimas e os agressores, ainda no âmbito do modelo ecológico, não possam beneficiar de intervenções individualizadas.

Assim, as vítimas necessitam de intervenções que promovam a sua assertividade, autoconfiança, auto-estima, competência social para fazer amigos, para ultrapassar o isolamento, e capacidade para procurar ajuda junto daqueles que efectivamente os podem ajudar. Necessitam

também de ajuda no sentido de ultrapassar o medo e a culpabilização que por vezes sentem em relação à situação em que se encontram, e podem ainda beneficiar de estratégias que as ajudem a expandir-se (*self-expansion*) para fora do grupo onde a vitimação ocorre, de forma que lhes permita vivenciar outro tipo de relações com outros grupos.

Os agressores necessitam de intervenções que os ajudem a resolver os conflitos de forma não violenta e que alterem as suas crenças relativas à eficácia e justificação do uso da violência. Em particular, os agressores reactivos necessitam sobretudo de intervenções que os habilitem a gerir a raiva, regular as suas emoções e a impulsividade, enquanto que os agressores pró-activos precisam que os ajudem a desenvolver a capacidade de compreensão dos outros e a empatia, em simultâneo com a experiência de contingências ambientais que não reforcem a sua conduta agressiva.

Consideramos que a prevenção primária da violência deveria estar associada à educação para a cidadania, diferenciando-se assim das estratégias de intervenção a implementar quando o problema está emergente, isto é, diferenciando-se da prevenção secundária e/ou terciária, embora estas últimas possam ainda ocorrer no contexto do grupo, desde sejam salvaguardados alguns princípios de base e cuidados na forma como o grupo é utilizado (Débardieix & Blaya, 2002a; 2002b; Sprinthal & Sprinthal, 1993).

No que se refere aos programas de prevenção primária da violência a implementar nas escolas, estes devem incluir formação de professores; sensibilização e adesão dos pais; partir de uma sólida base teórica; basear-se num desenho que contemple um pré-teste e um pós-teste, afim de que se possa avaliar cientificamente a sua eficácia e, sobretudo, devem associar-se a estratégias de educação para a cidadania. Estas últimas, por seu lado, devem privilegiar a promoção do desenvolvimento sociomoral e sócio-emocional, por oposição às estratégias de doutrinação ou de clarificação de valores (ver CASEL, 2003; Smith et al., 2004; Sprinthal & Sprinthal, 1993; Orpinas & Horne, 2006).

6. CONCLUSÕES.

Nesta revisão de literatura abordou-se o problema dos maus tratos entre pares, em contexto escolar, equacionado em termos de manifestação de um tipo particular de violência interpessoal, tendo sido especialmente enfatizados dois modelos teóricos para a compreensão deste fenómeno: o modelo ecológico, um modelo de banda larga; e o modelo do processamento da informação, um modelo de banda estreita. Assim entendidos, os dois modelos não são incompatíveis, antes se complementam e contribuem para explicar, prevenir e intervir face ao problema dos maus-tratos entre pares. Sistematizaram-se também algumas estratégias pedagógicas implementadas nas escolas que se têm revelado promissoras na prevenção e intervenção de problemas associados à violência, à indisciplina, aos maus-tratos entre pares e a questões relacionadas com a convivência social dos elementos da comunidade educativa.

As abordagens teóricas e os estudos empíricos revistos permitem sugerir a necessidade de aprofundar algumas linhas de investigação promissoras sobre esta temática, nomeadamente: o relacionamento entre as condutas associadas aos maus-tratos e a competência emocional (entendida enquanto capacidade para compreender e regular emoções); a exploração do modo como as dinâmicas relacionais dos grupos restritos contribuem para a manifestação e a manutenção da agressão e da vitimação; e a eficácia das diferentes estratégias pedagógicas para fazer face ao fenómeno, bem como o modo como interagem, quer na prevenção, quer na intervenção, face à violência interpessoal, aos maus tratos entre pares e, também, na promoção de ambientes relacionais positivos e propícios às aprendizagens.

Em conclusão, a questão da prevenção da violência interpessoal é uma questão pertinente do mundo contemporâneo, que deve mobilizar vários tipos de profissionais e todos os elementos da comunidade educativa. A convivência social positiva, o exercício da cidadania e o bem-estar colectivo justificam plenamente a preocupação com esta temática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida A. (1999). Portugal. In P.K. Smith; Y. Morita; J. Junger-Tas; D. Olweus; R. Catalano & P. Slee (Eds.). *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. London: Routledge.
- Almeida, A (2005). Dos traços aos processos de grupo: Explicações causais de adolescentes portugueses sobre os maus tratos entre pares. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 4, 59-79.
- Almeida, A. (2006). Para além das tendências normativas: o que aprendemos com o estudo dos maus-tratos entre pares. *Psychologica*, 43, 70-104.
- Almeida, A. & Del Bairro, C. (2002). A vitimização entre companheiros em contexto escolar. In C. Machado & R. Gonçalves (Coords.) *Violência e vítimas de crime*. volume dois – crianças. Coimbra: Quarteto.
- Amado, J. A (2000). *A construção da disciplina na escola. Suportes teórico-práticos*. Porto: Asa Ed.
- Amado, J. A & Freire, I. (2002). *Indisciplina e violência na escola. Compreender para prevenir*. Lisboa: Edições ASA.
- American Psychiatric Association (1995). *Diagnostic and statistical manual of mental disorder*. 4th. Ed. Washington , D. C.: Author.

- Arsenio, W. & Lemerise, E. (2001). Varieties of childhood bullying: values, emotion processes, and social competence. *Social Development*, 10, 59-73.
- Baldry, A. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse & Neglect*, 27, 7, 713-732.
- Blaya, C. (2005). Factores de riesgo escolares. *Actas da IX Reunião internacional sobre biologia y sociología de la violencia. Violencia y escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia.
- Boulton, M. J. (1997). Teachers' views on bullying: definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 223-233.
- Cairns, R., Cairns, B., Neckerkjman, H., Gest, S. & Gariépy, J. (1988). Social networks and aggressive behaviour peer support or rejection? *Developmental Psychology*, 24,6, 815-823.
- CASEL (Collaborative for Academic, Social, And Emotional Learning) (2003). Safe and Sound. An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs. (On-line). Disponível em <http://www.casel.org>. Extraído da word wide web em 25 de Julho de 2007.
- Coie, J. (2004). The impact of negative social experiences on the development of antisocial behaviour. In J. Kupersmidt & K. Dodge. *Children's peer relations. From development to intervention*. Washington, D.C : American Psychological Association.
- Coie, J. D., & Dodge, K. (1998). Aggression and antisocial behaviour In W. Damon & N. Eisenberg. *Handbook of Child Psychology. Social and Emotional, and Personal Development*. vol. 3 5ed.. New York: John Wiley & Sons.
- Cowie, H. (2000). By standing or standing by: Gender issues in coping with bullying in English schools. *Aggressive Behavior*, 26, 85-97.
- Craig, W., & Harey, Y. (2004). Bullying, physical fighting and victimization. In *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from 2001/2002 survey*. (On-line) Disponível em <http://www.hbsc.org/>. Extraído da World Wide Web em 29 de Setembro de 2007.
- Craig, W., & Pepler, D. (2000). Observations of bullying and victimization in the school yard. In W. Craig (Ed.) *Childhood social development. The essential readings*. London: Blackwell.

- Crick, N. R. (1997). Engagement in gender normative versus no normative forms of aggression: links to social-psychological adjustment. *Developmental Psychology*, 33, 4, 610-617.
- Crick, N.; & Dodge, K. (1994). A review and reformulation of social information- processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 1, 74-101.
- Crick, N. & Dodge, K. (1996). Social information- processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67, 993- 1002.
- Crick, N. & Dodge, K. (1999). Debate – 'Superiority' is in the eye of the beholder: A comment on Sutton, Smith and Swettenham. *Social Development*, 8, 1, 128- 131.
- Debardieux, E. (2007). *Violência na escola. Um desafio mundial?* Lisboa: Instituto Piaget.
- Debardieux, E. & Blaya, C. (Orgs.) (2002a). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO.
- Debardieux, E. & Blaya, C. (Orgs.) (2002b). *Violência nas escolas. Dez abordagens europeias*. Brasília: UNESCO.
- Diaz-Aguado, M. (2003). *Educación intercultural e aprendizagem cooperativa*. Porto: Porto editora
- Diaz-Aguado, M. (2004) Escuela. In J. Sanmartín (Coord.). (2004). *El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos*. Barcelona: Ariel.
- Diaz-Aguado, M. Arias, R. & Seoane, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la escuela*. 3 volúmenes e un vídeo. Madrid: Instituto de Juventud.
- Diaz-Aguado, M.; Royo, P.; Segura, & M., Andrés, M. (1996) *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. 4 volúmenes y un video Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Dodge, K. (1991). Social information-processing variables in the development of aggression and altruism in children. In Zahn-Waxler & Cummings (Eds.), *Altruism and Aggression. Biological and Social Origins*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dodge, K. (2001). The science of youth prevention. Processing from developmental epidemiology to efficacy to effectiveness to public policy. *American Journal of Prevention Medicine*, 20,1,1, 63-70.
- Dodge, K., Lansford, J., Burks, V., Bates, J., Pettit, G., Fontaine, R., & Price, J., (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behaviour problems in children. *Child Development*, 74,2, 374-393.

- Dodge, K., Lochman, J. E., Bates, J. E., Harnish, J. & Pettit, G. (1997). Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth. *Journal of Abnormal Psychology*, 106,1 37-51.
- Egan, S. K. & Perry, D. G. (1998). Does low self-regard invite victimization? *Developmental Psychology*, 34, 2, 299-309.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697.
- Farrington, D. (2002). Factores de risco para a violência juvenil. In E. Debardeux & C. Blaya, (Orgs.). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO.
- Fonseca, A. C. (2000). Comportamentos anti-sociais: Uma introdução. *Revista Portuguesa da Pedagogia*, XXXIV, 1,2 e 3, 9-36.
- Fonseca A. C. (Ed.) (2002). *Comportamento anti-social e família. Uma abordagem científica*. Coimbra: Almedina.
- Gibbs, J. (1991). Sociomoral developmental delay and cognitive distortion: implications for treatment of anti-social youth. In W. M. Kurtines (Ed.), *Handbook of moral behaviour and development*. Vol.3. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass. Publishers.
- Gibbs, J., Potter, G. & Goldstein, A. (1995). *The Equip program: Teaching youth to think and act responsibly through a peer-helping approach*. Champaign, Illinois: Research Press.
- Gifford-Smith, M. & Rabiner, D. (2004). Social-information processing and children's social adjustment. In J. Kupersmidt & K. Dodge (Eds.). (2004). *Children's peer relations. From development to intervention*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Gladden, R. M. (2002). Reducing school violence: Strengthening student programs and addressing the role of school organizations. *Review of Research in Education*, 26, 263-299.
- Hodges, E. Malone, M. J. & Perry, D. G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimizations in the peer group, *Developmental Psychology*, 33, 6, 1032-1039.
- Jessor, R. (1992). Risk behaviour in adolescence: a psychological framework for understanding and action. *Developmental Review*, 12, 374-390.
- Koko, K. & Pulkkinen, L. (2005). Stability of aggressive behavior from childhood to middle age in women and men. *Aggressive Behavior*, 31, 485-497.

- Kupersmidt, J. & Dodge, K. (Eds.). (2004). *Children's peer relations. From development to intervention*. Washington, DC : American Psychological Association.
- Li, Q. (2007). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers and human behaviour*, 23,4, 1777-1791.
- Martins, M. J. D. (2003). *Agressão e vitimação entre adolescentes, em contexto escolar. Variáveis sociodemográficas, psicossociais e sociocognitivas*. Dissertação de doutoramento não publicada apresentada na Universidade da Extremadura (Espanha).
- Martins, M. J. D. (2005a). Agressão e vitimação entre adolescentes, em contexto escolar: Um estudo empírico. *Análise psicológica*, 4, XXIII, 401-425.
- Martins, M. J. D. (2005b). O problema da violência escolar: uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados com este problema. *Revista Portuguesa de Educação*, 18, 1, 93-115.
- Martins, M. J. D. (2005c). Condutas agressivas em contexto escolar e competência social. [On-line] *Iberpsicologia. Revista electrónica da Federação das associações de psicologia espanholas. Actas do 2º Congresso Hispano-Português de Psicologia*. <http://fsmorente.filos.ucm.es/publicaciones/iberpsicologia/lisboa/martins/martins.htm>
- Martins, M. J. D. (2006). Condutas agressivas, integração social e atributos psicossociais. In Santos, N.; Lima, M. L.; Melo, M. M.; Candeias, A.; Grácio, M. L. & Calado, A. (Orgs). *Actas do VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. (CD-ROM). Évora: Universidade de Évora.
- Martins, M. J. D. & Alexandre, R. (2006). Promoção do desenvolvimento sociomoral em crianças, através da literatura infantil contemporânea. In J. Tavares, A Pereira, Fernandes, C. & Monteiro, S. (Orgs.) *Actas do simpósio internacional Ativação do desenvolvimento psicológico*. Aveiro: Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro.
- Menesini, E.; Sanchez, V.; Fonzi, A., Ortega, R., Costabile & Lo Feudo, G. (2003). Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behavior*, 29, 515-530.
- Merrell, K., Buchanan, R., & Tran, O. (2006). Relational aggression in children and adolescents: A review with implications for schools settings. *Psychology in the schools*, 43, 3, 345-360.
- Morita, Y. (2002). Violência na escola: Uma abordagem japonesa. In E. Debarbieux & C. Blaya, (Orgs.). *Violência nas escolas e políticas públicas*. Brasília: UNESCO.

- Nicolaides, N., Toda, Y. & Smith, P. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology Society*, 72, 105-118.
- Olweus, D. (1995). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, XII, 4, 495-511.
- Olweus, D. (1999). Norway. In P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective*. London: Routledge.
- OMS (Organização Mundial de Saúde) (2002). *World report on violence and health. Summary*. OMS: Geneva. (On-line). Disponível em <http://www.who.int/publications/en/> Extraído da World Wide Web a 26 de Março de 2007.
- OMS (Organização Mundial de Saúde) (2005). *Violence Prevention Alliance. Building global commitment for violence prevention*. OMS: Geneva. (On-line). Disponível em <http://www.who.int/publications/en/> Extraído da World Wide Web a 26 de Março de 2007.
- Orpinas, P. & Horne, A. (2006). *Bullying prevention. Creating a positive school climate and developing social competence*. Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Ortega, R. (2002). O projecto de Sevilha contra a violência nas escolas: um modelo de intervenção educacional de natureza ecológica. In E. Debarieux & C. Blaya, (Orgs.) *Violência nas escolas. Dez abordagens europeias*. Brasília: UNESCO.
- Ortega, R. & Mora-Merchán, A. (2000). *Violência escolar. Mito ou realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Pepler, D., Craig, W., O'Connell, R. & Charach, A. (2004). Making a difference in bullying: evaluation of a systemic school based programme in Canada. In P. Smith; Pepler, D. & K. Rigby (Eds.). *Bullying in schools. How successful can interventions be?* Cambridge: University.
- Pellegrini, A., D. & Bartini, M. (2000). An empirical comparison of methods of sampling aggression and victimization in school settings. *Journal of Educational Psychology*, 92, 2, 360-366.
- Pereira, B. (2002). *Para uma escola sem violência. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian - F.C.T.

- Pereira, B., Mendonça, D., Neto, C., Valente, L. & Smith, P. (2004). Bullying in portuguese schools. *School Psychology International*, 25, 2, 241-254.
- Poulin, F. & Boivin, M. (2000). Reactive and proactive aggression: Evidence of a two factor model. *Psychological Assessment*, 12, 2, 115-122.
- Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., Stouthamer-Loeber & Liu, J. (2006). The reactive-proactive aggression questionnaire: Differential correlates of reactive and proactive aggressive in adolescent boys, *Aggressive Behavior*, 32, 159-171.
- Roland, E. & Idsoe, T. (2001). Aggression and Bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 446-462.
- Rose, A., Swenson, L. & Waller, E. (2004). Overt and relational aggression and perceived popularity: Developmental differences in concurrent and prospective relations. *Developmental Psychology*, 40,3, 378-387.
- Salmivalli, C. & Helteenvuori, T. (2007). Reactive, but not proactive aggression predicts victimization among boys. *Aggressive Behavior*, 33, 198-206.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K. & Kraukianen, A. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Salmivalli, C., Lappalainen, M., & Lagerspetz, K. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: a two-year follow-up *Aggressive Behavior*, 24, 205-218.
- Sanmartín, J. (Coord.). (2004). *El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos*. Barcelona: Ariel.
- Schafer, M., Werner, N. & Crik, N. (2002). A comparison of two approaches to the study of negative peer treatment: general victimization and bully/victim problems among German schoolchildren. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 201, 306.
- Schwartz, D., Dodge, K., Petti, S. & Bates, E. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*, 68, 4, 665- 675.
- Smith, P.K.; & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26, 1-9.
- Smith, P. K., Cowie, H. & Berdondini, L. (1994). Co-operation and bullying. In P. Kutnick & C. Rogers (Eds.), *Groups in Schools*. New York : Cassell.

- Smith, P. K., Madsen, K. & Moody, J. (1999). What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, 41,3, 267-285.
- Smith, P. K.; & Morita, Y. (1999) Introduction. In P. Smith, Y. Morita, J Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.) *The Nature of School Bullying. A cross-national perspective*. London: Routledge
- Smith, P.K.; Morita, Y.; Junger-Tas J.; Olweus, D.; Catalano, R. & Slee, P. (Eds.) (1999) *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. London: Routledge.
- Smith, P.; Pepler, D. & Rigby, K. (Eds.). (2004). *Bullying in schools. How successful can interventions be?* Cambridge: University.
- Sprinthall & Sprinthall (1993) *Psicologia Educacional. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Mcgraw-hill.
- Sutton, J, Smith, P. K. & Swettenham, J. (2001). It's easy, it works, and it makes me feel good – A response to Arsenio and Lemerise. *Social Development*, 10, 1, 74-78.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Debate - Bullying and “Theory of Mind”: A critique of the “Social skills deficit” view of anti-social behaviour, *Social Development*, 8,1, 117- 127.
- Tangney, J.; Stuwewig & Mashek, D. (2007). Moral emotions and moral behaviour. *Annual Review of Psychology*, 58, 345-372.
- Veiga, F. H. (1996). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola*. Lisboa: Ed. Fim de Século.
- Veiga, F. H. (2007a). *Indisciplina e violência na escola. Práticas comunicacionais para professores e pais.*(3ª edição) Coimbra: Almedina.
- Veiga, F. H. (2007b). *Investigação da indisciplina e da violência com as escalas de disrupção escolar professada e proferida*. Comunicação apresentada no Seminário “Bullying, violência e agressividade em contexto escolar”(Actas em CDROM) na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Lisboa
- Vitaro, F., Trembley, E.; Kerr, M., Pagani, L., & Bukowski, W. (1997). Disruptiveness, friends' characteristics, and delinquency in early adolescence: A test of two competing models of development. *Child Development*, 68,4, 676-689.

- Warden, D. & Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 367-385.
- Whitney, I. & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 1, 3-25.
- Xie, H., Swift, D., Cairns, B., & Cairns, R. (2002). Aggressive behaviours in social interaction and developmental adaptation: A narrative analyses of interpersonal conflicts during early adolescence. *Social Development*, 11, 2, 205-224.

VIOLÊNCIA INTERPESSOAL E MAUS-TRATOS ENTRE PARES, EM CONTEXTO ESCOLAR

RESUMO:

Neste artigo efectua-se uma revisão de literatura e uma reflexão teórica sobre o problema da violência interpessoal e, em particular, sobre a questão dos maus-tratos entre pares, em contexto escolar. Sistematizam-se e discutem-se alguns dos principais conceitos, dados empíricos e abordagens teóricas sobre o fenómeno e finaliza-se com um conjunto de sugestões relativamente às estratégias que têm sido utilizadas ou podem vir a ser utilizados pelas escolas e pelos profissionais que nela trabalham, com vista à prevenção e/ou intervenção eficazes perante a ocorrência deste tipo de fenómeno.

Palavras-chave: Maus-tratos entre pares na escola; violência interpessoal

INTERPERSONAL VIOLENCE AND BULLYING AT SCHOOL

ABSTRACT:

In this article we review the literature and reflect theoretically about the problem of interpersonal violence, and in particularly about bullying at school. We systematize and discuss some of the main concepts, empirical data, and theoretical approaches about that phenomenon and we finalise with a set of suggestions relative to the strategies that have been used, or can be used in the future, by schools and the professionals who worked there, to prevent and/or intervene with efficacy when this phenomenon occur.

Key words: Bullying at school; interpersonal violence